

pedig elmélyül a nevelői gondolkodás, ezzel a nevelés rendszeresebbé válik, különböző alakjai egymást támogatják és az egyetemes nevelői gondolkodás éppen a legrendszeresebbnek biztosítja a legnagyobb hatást. Jórészt az iskolai nevelőkön áll, hogy melyik lehetőségből lesz valóság.

Imre Sándor.

A munkaiskola és a régi iskola

A *felvilágosodás kora*, a XVII. és XVIII. század a nevelés történetének is egyik legmozgalmasabb korszaka volt. A felvilágosodás ugyanis fanatikus bizalommal viseltetett a nevelés mindenhatósága iránt. A teljes emberi egyenlőség eszméjéből kiindulva úgy gondolta a kor közvéleménye, hogy minden ember tulajdonképpen a nevelés által lesz azzá, ami. Tehát csak megfelelő közoktatásügyi reformokról, a nevelés új módszereiről, eszközeiről kell gondoskodnunk és az emberiség gyökerestől megújodik, a tökéletességnek eddig el nem képzelt fokáig emelkedik. Az emberiség eddigi hibáiért viszont a hagyományos nevelésnek, a közoktatásügynek hiányait tették felelőssé. Óstorozták, gúnyolták a régi iskolák elmaradottságát, természetellenes, lélekölő munkáját és a családkozhatatlanság meggyőződésével ajánlottak különféle merész újításokat. Ez volt a nagy pedagógusok és nagy pedagógiai áramlatok kora.

A felvilágosodás lehanyaglásával ez a nagy pedagógiai rajongás is alábbhagyott. A felvilágosodás túlzásai által méltán kiváltott reakció, majd az idealisztikus és romantikus irányok az érdeklődést egy időre más irányba terelték. Végül a múlt század közepétől kezdve *Herbartnak* nagy következetességgel átgondolt és részletesen kidolgozott, egységes, összefüggő pedagógiai rendszere hosszú időre csaknem egyeduralkodóvá lett a legtöbb kultúrállam közoktatásügyében. Az ő hatására vált a pedagógia tudatossá, tervszerűvé, tudományosan megalapozottá. Ámde Herbart nevelő-oktatást végző iskolájával szemben egyes pedagógusok részéről nemsokára súlyos elégedetlenség merült fel, különböző újítási törekvések jelentkeztek, illetve az előző századok reformeszméi ismét felújultak. Ezekből a különféle újítási törekvésekből alakult ki azután a századforduló körül az a mozgalom, melyet *munkaiskolának* neveztek el és amely, főleg a világháború óta, lázas, szinte ideges reformvágyat keltett életre.

A munkaiskola névvel jelölt irányzat azonban korántsem olyan egységesen átgondolt és kidolgozott rendszer, mint amilyen Herbart pedagógiája. Inkább *gyűjtőnév*, amely alatt igen különböző, sokszor nehezen összeegyeztethető pedagógiai törekvések húzódnak meg és amelyekben sokszor alig van más közös, mint az u. n. *régi*, vagy *tanulóiskola* elítélése. Amit e negatívum mellett pozitívumként óhajtanak, amit a régi helyébe újként állítani akarnak, arra nézve már igen különböző véleményekkel találkozunk még a munkaiskola híveinek táborában is.

Éppen ezért a munkaiskola mindvégig érthetetlen kaoszként áll azok előtt, akik abban egy határozott fogalmat, egységes rendszert keresnek. Ha tehát munkaiskoláról tisztább képet akarunk nyerni, analizálnunk kell azokat a főbb törekvéseket, melyek e névvel kapcsolatban jelentkezni szoktak.

A munkaiskolában első sorban a *felvilágosodás* pedagógiai eszméi éledtek újra. Így különösen a *pedagógiai naturalizmus*, melynek csúcspontja *Rousseaundl* található. Eszerint minden ember eredetileg, születésénél fogva jó és jó marad mindaddig, míg természete, hajlamai szerint fejlődik. Ezért nemcsak helytelen nevelés, hanem egyenest káros rombolás, valósággal lélekgyilkosság az az eljárás, amikor nevelés, oktatás ürügye alatt a gyermek eredeti hajlamait korlátozzuk. A helyes nevelésnek első sorban a gyermek lelkét kell behatóan tanulmányoznia és a gyermeki természet spontán megnyilvánulásait követnie. Tehát minden korban csak azt kell tanítanunk, ami a gyermek természetes tudásvágyát kielégíti, azt is lehetőleg a természet után, nem pedig mesterkélt, természetellenes eljárásokkal. A gyermeki lélek a tanulás közben jusson állandó aktivitáshoz és inkább a nevelő legyen passzív, aki csak lesi a gyermek természetes megnyilvánulásait, aktivitásának eredményeit és annak megfelelően alakítja környezetét, biztosítja a gyermek öntevékenységének külső feltételeit. Ebből folyik továbbá a játszva-tanulás jel-szava, a gyermek minden megerőltetésének óvatossága és az a dédelgető, szentimentális pedagógiai liberalizmus is, mely szinte csak térdre borulva engedi megjelenni a nevelőt a Gyermekek Ófelsége előtt (Ellen Key, Gurlitt).

Nagyrészt szintén Rousseau naturalizmusára vezethető vissza az az irányzat is, mely *gyermeklélektani* vizsgálatok alapján iparkodik a gyermeknél bizonyos fejlődési korszakokat megállapítani és mindegyik korszaknak egy speciális érdeklődési kört tulajdonítani. Ennek alapján törekszenek ez irányzat hívei az oktatás anyagát és módszerét megadni (Decroly, Nagy László).

További tényezője a munkaiskola mozgalmának a *gyakorlatiasság*, a *hasznossági elv*, mely szintén a felvilágosodás pedagógiájának utilitarizmusára vezethető vissza. Eszerint az iskolát a gyakorlati élethez minél közelebb kell vinni és csak oly ismereteket kell tanítani, melyeknek a tanuló majd gyakorlati hasznát látja (filantropisták, pietisták). E hasznossági törekvésből és az iparnak a XIX. századbeli általános fel-lendülése nyomán kezdtek a múlt század végén különböző országokban, így nálunk is külön tárgyként bevezetni a *kézügyességi és kézimunka-oktatást* (Guttenberg, Láng). Majd *Pestalozzi* és *Fröbel* elveit felújítva iparkodtak a kézimunkát az általános nevelés és jellemképzés érdekében is mindjobban alkalmazni (Werkunterricht), sőt lehetőleg minden tárgy tanításába valamilyen módon a fizikai munkát belevinni (Lay, Scherer).

Majd egyesek a munkaoktatást összekapcsolják *szociálpedagógiai* törekvésekkel. Az egyéni munka helyett a közösségben végzett munka nevelő értékét hangsúlyozzák és az iskolát osztályok helyett *munkaközösségekre* tagolják (Dewey, Montessori). Sőt az igazi *állampolgári nevelést* is a közösségben végzett munkával gondolják legjobban megvaló-

síthatónak (Kerschensteiner). Így került az egész iskola tantermek helyett műhelyekbe, mint amely inkább megfelel az állam kicsinyített másának.

Nem csekély hatással volt a munkaiskola elterjedésére a *marxizmus* is, mely minden érték egyedüli forrását a termelő munkában látja. Így alakult ki a szociáldemokrata és kommunista iskolákban a *termelő munka iskolája* (Blonsky, Bund entschiedener Schulreformer), ahol a munkát már nem csupán nevelő értéke miatt, hanem gazdasági javak termelése érdekében is alkalmazzák.

Más részről a munkaiskolát csupán *módszertani elvnek* tekintik (Rissmann), a fizikai munkát csak a szellemképzés eszközeként alkalmazzák. Amde a szellemképzést nemcsak a manuális munka szolgálhatja, hanem, sőt olykor még inkább a tiszta *szellemi tevékenység* is. Így terjed ki a munkaiskola elnevezés a szellemi tevékenységgel oktató iskolára is (Gaudig, nálunk már jóval előbb Salamon), ahol a manuális munka már nincs állandóan az előtérben, miként az életben is mindinkább a szellem helyettesíti a test munkáját.

Azonban a szellemi tevékenység terén is egyesek csak az *alkotó, teremtő munkának* tulajdonítanak igazi nevelő értéket, ahol a gyermek intuíciója, alkotó fantáziája és sajátos egyénisége kellőképpen érvényesül. Az iskola legfőbb feladata e szerint az alkotó lelkület ápolása, az önmagából termelő tevékenység éltetése, a kezdeményező szellem nevelése (Ferrière, Lechnitzky, Domokosné.)

Ezeken kívül a munkaiskolához csatlakozik még néhány hasonló, főleg a gyermeklélektanra alapított elv, de ezen irányzat híveinek vallják magukat sokan olyanok is, akiknél a munkaiskolát minden elvszerű megalapozás híján néhány *ötletszerű, új didaktikai fogás* jelenti, akiknél az a lényeges, hogy lehetőleg mindent másként csináljunk, mint eddig.

Az itt kianalizált sokféle elv és a belőlük vont következtetések, valamint a régi iskola módszerei is a munkaiskola irodalmában és gyakorlatában bonyolultan egymásba szövődnek. Hiszen a gyakorlatban egyik se alkalmazható egymagában következetesen. Így alakult ki azután a munkaiskolának olyan zavaros képe, ahol már ez irányzat hívei sem igen tudnak tájékozódni és egymást is alig értik meg. E zavarban egyesek oly módon próbáltak rendet, világosságot teremteni, hogy a munkaiskola különböző árnyalatait más és más névvel jelölték. Így jött létre a *cselekvő iskola, a tett iskolája, aktív iskola, alkotó iskola, munkáltató iskola, az öntevékenység iskolája, az élet iskolája, új iskola* stb. elnevezés. Amde ezekhez az elnevezésekhez se tapad határozott fogalom, ezeket is különféleképpen értelmezve és egymással felcserélve használják, ami által a zavar csak fokozódik. Így vált a munkaiskola a pedagógia történetének egyik legnagyobb hatású, de egyúttal leghomályosabb, legzavarosabb mozgalmává, melyet végül ma szinte mindenki a maga egyéni értelmezése szerint próbál magyarázni, alkalmazni és amellyel szinte minden pedagógiai reformtörekvés kapcsolatot keres.

Napjainkban e mozgalom mintha már az erjedés, a forrásállapot befejezéséhez ért volna. A valóban értékes elvek kezdenek leülepedni, de egyúttal kezd lehiggadni a munkaiskola iránti rajongás is, sőt egyes helyeken, főleg Németországban ellenhatásként valósággal ellenséges

hangulat kezd vele szemben kialakulni. Nálunk is kezdik már óvatosabban megítélni a munkaiskola jelentőségét. Még ez irányzatnak oly elszánt híve is, mint *Szenes Adolf* (A munkaiskola mérlege. A cselekvés iskolája, III. évf. 7—8. sz.) aggódva látja a munkaiskola körül fenyegető zavarokat és felelőssége tudatában bölcs mérséklettel iparkodik a jelentkező kinövéseket lenyesegetni, a munkaiskolát a „rég” iskolával bölcsen összehékiteni. Ma már talán meg lehet kísérlénünk azt a nehéz, sőt mondhatjuk merész feladatot, hogy a munkaiskolát az u. n. régi iskolával összehasonlítsuk és közöttük pártatlanul igazságot szolgáltatassunk, megjegyezve, hogy a „*munkaiskola*” elnevezést itt mindvégig *gyűjtőnévként* használjuk a hasonló elnevezésű és törekvésű irányok egységes jelölésére.

A munkaiskola megbecsülhetetlen érdeme, hogy ismét óriás mértékben felfokozta az érdeklődést a pedagógiai problémák, főleg a didaktika, a módszertan kérdései iránt. Felrázta a nevelői lelkiismeretet, a pedagógiai felelősségérzetet, mely nem elégszik meg kényelmes, hagyományos eljárásokkal, hanem megalkuvás nélkül keresi a nevelés, az oktatás jobb, eredményesebb útjait. El kell ismernünk, hogy az u. n. munkaiskolákban a legbuzgóbb, szinte fanatikus pedagógiai tevékenység folyik, ahol a tanérek sokszor szó szerint véve erejüket meghaladó pedagógiai tevékenységet végeznek és minden tiszteletet megérdemel az a nagy lelkesedés, mely ez irányzat híveit áthatja.

Ezzel szemben igen nagy hibája a munkaiskolának, hogy az oktatás terén a legnagyobb zavart, bizonytalanságot keltette. Elismerten kiváló, régi tanérek is meghökkenve, tanácstalanul állnak, mikor a munkaiskola új módszerének, mint az egyedül helyesnek és korszerűnek alkalmazását kívánják tőlük. Meginog bizalmuk eddigi jól bevált eljárásukkal szemben, az új pedig csak érthetetlen kaoszként áll előttük nem egészen saját hibájukból. Így azután bizonytalanul, tétován, elkedvetlenedve folytatják munkájukat. Másokat viszont talán éppen e misztikus homály vonz, avagy éppen csak divatból csatlakoznak a munkaiskola híveinek táborához. Hiszen a munkaiskola ma kétségtelenül pedagógiai divat, a divatot pedig illik követni akár értjük, helyeseljük, akár nem, mert különben mint ósdi múmiákat kinevetnek, lesajnálják. Így azután a munkaiskola cégére alatt sok helyen valószínű pedagógiai kuruzslás folyik, amit olykor fölényesen a modern pedagógia vívmányaként mutogatnak és a még tájékozatlanabbak buzgó lelkesedéssel le is másolnak.

Amellett a munkaiskola harcias irányzat is, mely a maga elveivel szemben dogmatikus elfogultságot, ellenfelei iránt viszont nagyfokú türelmetlenséget és támadókészséget mutat. Mivel pedig a negatívumban, valaminek a tagadásában mindig könnyebb megegyezni, mint a helyébe állítandó pozitívumokban, valami ellen mindig könnyebb hangulatot kelteni, pártot teremteni, mint valami mellett, így a munkaiskola táborának is legfőbb összetartó eleme a közös ellenfél, a „*régi iskola*” elleni harc. E közös céltablába kíméletlenül lövik a legkeményebb kritika nyilait, de annál érzékenyebbek, ha saját működésüket éri bírálat. Megvannak győződve, hogy az ő módszerük nemcsak a legjobb, hanem az

egyedül jó és minden más nemcsak tökéletlen, hanem egyenest káros, veszedelmes.

A munkaiskola egyes rajongói saját iskoláikról a legnagyobb dicsérettel nyilatkoznak, ahol minden gyermek határtalanul tudományszomjas, találékony és iskoláskorának néhány éve alatt képes magától rájönni olyasmikre, amiken az emberiség legnagyobb elméi évezredekken át hiába törték a fejüket. A tanerők is itt csupa tökéletességek, mintaképek. Ezzel szemben a régi iskoláról a legsötétebb képet festik, mint ahol csak üres, értelmetlen szajkózás folyik, kaszányafegyelem uralkodik, amibe a tanulók belefásulnak, elkedvetlenednek, az önálló gondolkodásról leszoknak és végül elbutulva, tanítóik nélkül gondolkodni is képtelen lényekként hagyják el az iskolát. Ennek az iskolának tanerői csupa karikatúrák, lélekgyilkosok, gyermekhőhérok.

Még egy 1934-ben megjelent, egyébként sok érdekes gondolatot tartalmazó magyar pedagógiai munka előszavában nem kisebb tekintély, mint *Ferrière* is úgy nyilatkozik a régi iskoláról, mint amely legfeljebb arra jó, hogy „sok ismerettel rendelkező, de társadalmi érték nélküli egyéneket termeljen, valójában azonban aláássa és észrevétlenül tönkretesz a faj életerejét.” „Dolgoznak ezekben az iskolákban?” — kérdi. „Nem”, — hangzik a kategórikus felelet — mert „a robotmunka nem igazi munka!” Minden ilyen munka : „idővesztés. Sőt több : lelki deformálás, tehát valóságos baj.”

Ilyen kemény kritikák hallatára megdöbbenve kellene arra eszmélnünk, hogy néhány évtizeddel ezelőtt mi is ilyen elmesorvasztó, lélekdeformáló iskolába jártunk, ahonnan csak gondolkodásra képtelen, társadalmilag értéktelen egyének kerülnek ki. De vigasztalhat bennünket az a tudat, hogy hiszen a munkaiskola fanatikussai is valamikor iskolatársaink voltak és ugyanilyen iskolából került ki a mult század sok elméleti és gyakorlati lángelméje is. Azt pedig már csak nem lehet tagadni, hogy a kultúra a mult század folyamán, tehát a munkaiskola elterjedését megelőzőleg is óriási lépésekkel haladt előre, ami nem éppen a legrosszabb bizonyítvány ama „rég” iskoláról. Viszont arról sincs tudomásunk, hogy a munkaiskolának immár több évtizedes multja után tanítványainak ezrei Übermenschekként emelkednének ki a régi iskola neveltjei közül. Épigy nem tudjuk azt sem, hogy hány faj pusztult már ki a munkaiskola hiányában és, hogy ma valóban egyes fajok életereje hanyatlást mutat, azért talán mégsem a régi iskola felelős.

Minden esetre túlzott fontosságot tulajdonítanak az iskolának, illetve az iskola régi vagy új szellemének azok, akik úgy gondolják, hogy ettől függ az egyének, sőt egész fajok minden boldogulása, egész életereje. *Az iskola minden esetre sokat tesz, de nem mindent*, amint ezt tévesen már a felvilágosodás pedagógusai is gondolták.

Nem akarom azonban fehérre mosni a szerecsent. Nem állítom, hogy régen minden jó, kifogástalan volt. Bizonyára akadtak a multban tanárok, akiknek tanítása legalábbis igen közel állott a munkaiskola által méltán ostorozott üres szajkózáshoz, verbalizmusához. Ilyesmire sokszor akarata, jobb belátása ellenére is vetemedett az a tanár, akit pl. latin-görög szakos oklevéllel hirtelen természettudásnak, vagy matematikus-fizi-

kus létre görög-pótlónak tanítására osztottak be. És — hiszen emberek vagyunk — bizonyára voltak régebben is kényelmes, hanyag tanárok, akik azon kívül, hogy tanári fizetést húztak, vajmi csekély pedagógiai munkásságot fejtettek ki. De gondoljuk el, mit vinnének véghez ilyenek egy modern munkaiskolában?

Nem valószínű azonban, hogy az üres szajkózást, verbalizmust, szeretetlen ridegséget bármelyik tanárunk is elvszerűen, pedagógiai meggyőződésből alkalmazta volna. És éppen a munkaiskola hívei közül is sokan hangoztatják, hogy a múltban szintén voltak kiváló pedagógusok, sőt olyanok is, akik már a munkaiskolától megkívánt egyes elveket tudatosan alkalmazták. Hiszen újabban mindinkább emlegetik, hogy a munkaiskola nem egészen parvenü jövevény, hanem századokra visszamenőleg ki lehet mutatnunk őseit. Amde — mondják — régebben egyes kivételek voltak jó, a munkaiskola elveit ösztönszerűen megérző tanárok, az iskola hivatalos szelleme, az *intézményes régi iskola* mégis a verbalizmus, a szajkózás szolgálatában állott.

Hogy mennyire tartható fenn ez a vád, annak elbírálására végigtanulmányoztam az összes rendelkezésemre álló *hivatalos utasításokat*. Találtam is olyant, melyre talán a maga egészében ráillik az u. n. „rég iskola” jellege. Amde ez valóban régi időből, még a XVIII. századból származik. T. i. közoktatásügyünk első intézményes rendezőjének, az 1777. évi *Ratio Educationis*nak hivatalos módszerét jogosan illehetjük az emlékeztetőhöz verbalizmus vádjával. Azonban az Erdély számára 1781-ben kiadott *Norma Regia* már nyomatékosan hangsúlyozza, hogy nem szabad az emlékeztetőt feleslegesen megterhelni, hanem inkább az értelmet kell fejleszteni és a tanulókat kezdettől fogva gondolkodásra, az összefüggések kutatására kell nevelni. Tehát iskoláink hivatalos szelleme elég régen, már jó másfél századdal ezelőtt pálcát tört az emlékeztetőhöz verbalizmus felett és az azóta kiadott hivatalos utasítások mindjobban távolodnak attól. Közoktatásunk törvényes rendezése óta megjelent tantervi utasításokban pedig már sokszor szószerint megtaláljuk amaz elveket, melyek elismeréséért a munkaiskola hívei még ma is hevesen harcolnak. Ennek igazolására az alábbiakban csak néhány példát óhajtok idézni.

A VKM. által 1886-ban kiadott „*A gymnasiumi tanítás terve s a red vonatkozó utasítások*” általános utasításai között a következőket olvashatjuk: „Óvatos tartózkodással semmit sem szabad [a tanárnak] elvonnia növendékei *önmunkássága* elől, úgy hogy maga semmit se végezzen, amit valamely tanuló által szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitzűzésében álljon, melyek megoldásában a tanulóifjúság szellemi erejét edzi, értelmét fejleszti”. (36. l.) Ugyanezt tartalmazza az 1903. évben 43,381 sz. miniszteri rendelettel kiadott gimnáziumi tantervi utasítás is, hogy az újabbakat ne említsük.

A VKM. 1905. évi június 16-án 2202 eln. sz. rendeletével kiadott „*Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára*” pedig a következőket mondja: „Az Utasítás erősen hangsúlyozza, hogy amennyire lehet és szükséges, vezessük a gyermekeket a *szabadba*, hogy igazán a dolgok szemléletéből indulhasson a tanítás. Formai tekintetben pedig legfőbb,

hogy *önmunkásságra* szoktassuk a gyermek esztét.” (9. l.) Az iskola — mondja tovább az utasítás — a testi ügyességet is fejlessze, cselekedtessen: „A *cselekedtetés* az elméleti tanítást is a legelevenebb, leggyümölcsözőtöbb módon szolgálja. A legsúlyosabb feladatokat rója azonban a tanítóra az egész methodika legfőbb elve, az, hogy a gyermeket *szellemi önmunkásságra* szoktassuk . . . Ez kizárja, hogy az ismereteket készen adjuk át növendékeinknek. Nekik maguknak kell dolgozniok, hogy megszerezzék őket.” (86. k. l.)

Az 1911-ben kiadott „*Tanterv és utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára*” általános része szerint a tanítás „a tanárnak és az osztálynak közös, együttes, egységes, meg nem bontható *cselekvése*. Az elemi iskolán kezdve, a középfokú iskolákon végig minden ésszerű tanítás az . . . Akár az egyik, akár a másik fél részéről a *passzívítás ki van zárva* . . . A tanár legfőbb feladata ennek a munkának vezetése, irányítása, felügyelete.” Helyteleníti az utasítás az ex cathedra prelegálást, a tankönyv vagy iskolai jegyzet szövegének betanulását stb.

Amit az utasítások *általános része* megkíván, természetesen fokozott mértékben hangsúlyoz olyan tárgyaknál, ahol ezek az elvek különösen alkalmazhatók, mint a *menyiségtanban* és a *természettudományi tárgyakban*. De hasonló elvek megvalósítását kívánják az utasítások az olyan tárgyaknál is, melyek tanítási módszere egyébként a tárgy természeténél fogva inkább csábít az u. n. „rég”i módszerhez. Így az 1903. évi 43.381 sz. miniszteri rendelettel kiadott „*Utasítások a gimnázium tantervéhez*” a *történet* tanítására nézve a következőket írják elő: „A tanár és a tanulók *együttműködésének* folytonosnak kell lennie a tanítás minden szakán és fókán keresztül. A tanár nem érheti be az osztály *passzív érdeklődésével* . . . nagy hibát követ el, ha a főiskolai prelegálás utánzásába téved, osztályának pusztá figyelmével megelégszik és *tevékeny foglalkoztatásával* éppen nem gondol vagy azt lanyhán veszi.” (184. l.)

Az újabb tantervi utasítások természetesen mind világosabban domborítanak ki olyan elveket, melyeket a munkaiskola követel. Így a VKM. 1434 eln. sz. rendelete által 1927-ben kiadott „*Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára*” általános részében előírja, hogy „A *gépies tanulás teljes mellőzésével* gondolkodást és megértést, ügyességet és öntevékenységet kell fejlesztenünk.” (35. l.) A növénytan, állattan és természettan tanításánál alkalmazott elvek pedig valóban alig hagyhatnak kívánnivalót a munkaiskola hívei részéről.

Az iskola *intézményes szelleme* tehát már legalábbis fél évszázad óta éppen az ellenkező elveket írja elő, mint amivel a munkaiskola hívei a régi iskolát vádolják és a hivatalos utasításokban már nagyapáink idejében megvalósultak olyan elvek, amikért még most, az unokák idejében is újítoökként harcolnak a munkaiskola hívei. Ez pedig olyan anakronizmus, mintha ma — mondjuk — a jobbagság intézménye ellen küzdénénk. A munkaiskola harcias hívei tehát nyílt kapukat lövetnek és keresztes hadjáratot hirdetnek fiktív ellenség ellen, amelyet éppen olyan-nak alkotnak, hogy könnyen legyőzhessék. Mert olyan karikatúra-iskola,

amilyennek a régi iskolát festik egyesek, inkább csak a fantázia terméke és intézményesen már régen eltemették.

Nem állítom ugyan, hogy az oktatásnak intézményes szelleme a gyakorlatban is mindenütt megvalósult volna, de ennek az az oka, hogy egyes tanerők nem sokat törődtek a hivatalos utasításokkal. Az ilyen tanerőket tekintve pedig valóban közömbös, hogy iskolánk régi vagy új szellemű-e, sőt a rossz tanerők egy modern munkaiskolában bizonyára még rosszabbul tanítanak és munkájuk még nehezebben ellenőrizhető volna, mint a régi iskolában.

Mindezek szerint a mérsékelt szellemben dolgozó munkaiskola és a tantervi utasításokat becsületesen végrehajtó u. n. régi iskola között inkább csak elnevezésben van különbség, nem pedig működésükben, mint ezt újabban a munkaiskola egyik előharcosa, *Loschdorfer* is elismeri. (Orsz. Polg. Isk. Tanáregyesületi Közlöny 1933. 241. kk. I.) Ezért sokkal helyesebb a munkaiskola nevét mellőzve egyszerűen az utasításokra hivatkoznunk, ami világosabb, határozottabban érthető, míg a munkaiskolának, mint új pedagógiai találmánynak szorgalmazásával csak sokatmondóan keveset értünk. És aki idáig az utasítások szellemében jól tanított, nyugodt lehet, hogy a mérsékelt szellemű munkaiskola követelményeinek is kellő mértékben eleget tesz.

Ámde — merülhet fel az ellenvetés — éppen az a kérdés, vajjon ez a „mérsékelt“ munkaiskola valóban a helyes értelemben vett munkaiskola-e? Folyik-e ott annyi és olyan munka, mely megérdemli a munkaiskola elnevezést? Ezzel azonban olyan problémához értünk, mely körül — mint láttuk — a munkaiskola táborában is a legeltérőbb véleményekkel találkozunk. Ezért most kíváncsúnak látszik, hogy kritikai mérlegelés alá vesszük a munkaiskolával kapcsolatos elveket.

A munkaiskola a *testi munka* pedagógiai felkarolásával kezdte meg hódító hadjáratát és még mindig sokan iparkodnak minden alkalommal testi munkát beleerőltetni az oktatásba, hogy ezzel annak munkaiskola jellegét biztosítsák. A testi munkának megbecsülése, nevelő értékének felhasználása megfelelő helyen és mértékben nem is kifogásolható, hiszen az ember nemcsak lélek, hanem test is. Ámde ne felejtjük el, hogy az ember magasabbrendű része mégis szellemi lelke. Ez különbözteti meg az állattól, ez irányítja a testet is. A legügyesebb kéz is tehetetlen megfelelően művelt ész nélkül, viszont kellő szellemi műveltség csaknem minden testi munkát pótolhat. Ma pedig, amikor a testi munkát minden téren a szellemi munka kezdi helyettesíteni, anakronizmus volna a testi munka túlzott erőltetése az iskolában. Hiszen a szellem nélkül végzett testi munka úgyszólván csak utánzás, az igavonó jószág vagy a gépek munkájához hasonló igazi robot, aminek semmi esetre sincs több nevelő értéke, mint a szavak szajkózásának. Tehát a testi munka önmagában nem jelent pedagógiai szempontból feltétlen értéktöbbletet; *nemcsak tanulás, hanem testi tevékenység is lehet pedagógiaiilag értéktelen.*

Alapjaiban téves az a felfogás is, hogy csak a testi munkával kapcsolatos tanulás nyújt igazi ismereteket. Ne felejtjük el, hogy a görög nép minden fizikai munkát, mint szabad emberhez nem méltó *banauziát* talán valamennyi népnél jobban megvetett, eszménye a tiszta szellemi,

isteni tevékenység, az *elmélkedés* volt. Mégis a görög nép minden idők legnagyobb kultúrnépe és minden esetre inkább tekinthető ideálnak, mint korunk örökösen furó-faragó soförtípusa.

Felesleges tehát a testi munkának erőltetése tisztán *szellemtudományi* tárgyakkal csupán azért, hogy tanításunk munkaiskola jellegű legyen, mint pl. az osztályban német órán birkózást rendeztetni a „ringen” ige tanulásánál. A *dramatizációsok* is igen sokszor erőltetettek és nevetségbe fulladnak.

Még a *redlis* tárgyakkal, illetve *kísérleti* tananyagnál is csak akkor végeztessünk testi, manuális munkát, ha annak pedagógiai értéke valóban indokolható. Ne célnak, hanem *eszköznek* tekintsük a munkát, amelyet csak addig használunk, míg a célt másnál jobban szolgálja. Téves általánosítás az a felfogás is, hogy a gyermekeket természetüknél fogva csak a tevékenység érdekli és irtóznak a passzív befogadástól. Hiszen akárhányszor örömmel abbahagyják a tevékenységet erre a felszólításra: „Na, gyerekek, most valami érdekeseget fogok mesélni!” *Nemcsak unalmas recipiálás, de unalmas, lélekölő munka is van, amint mindkettőt lehet érdekessé is tenni.*

Túlzásnak kell minősítenünk azt a törekvést is, hogy a kísérleti tárgyakkal *minden kísérletet* a tanár helyett a tanulók végezzenek. Hiszen nem egy kísérletnek didaktikailag értékesíthető, demonstratív elvégzése még a szaktanár rátermettségét is próbára teszi. Ha ilyeneket a gyakorlatlan tanulók, sokszor primitív eszközökkel végeznek, rendszerint csak félig-meddig sikerült, homályos jelenség jön létre, amiből a tanulók semmit se látnak tisztán, határozottan és végül csak a tanár szavára hiszik el, hogy minek is *kellett volna* jelentkeznie. Ilyesmiből a tanulók csak arra nevelődnek, hogy homályosan látott, felületesen értett, zavaros megfigyelésekre építsék tudásukat. Utólag, a tanár világos bemutatása után gyakorolhatják az ilyen nehezebb kísérleteket is a tanulók otthon vagy az iskola laboratóriumában, de ne akarjunk mindent a tanulók kísérletezésével felfedeztetni. Egyébként a kommandóra végzett kísérletek nagyon is távol esnek az igazi felfedező tevékenységtől, a kutató munkától.

Ma már különben a munkaiskola híveinek nagy része nem is tulajdonít túlnagy pedagógiai értéket a testi, manuális munkának. Annál inkább szorgalmazzák azonban az *öntevékenységet*, az *alkotó munkát*, amin első sorban *szellemi munkát* értenek. Valóban rá is kell nevelnünk a gyermeket arra, hogy saját munkája és töprengése útján is tudjon minél több új ismeretet szerezni. Ámde itt se mehetünk bizonyos határon túl. Hiszen a felnőttek is kénytelenek legtöbbször más úton, könyvből vagy mások közlése által gyarapítani ismeretüket és nem várhatjuk a gyermektől se, hogy minden szükséges ismeretét magától szerezze meg. Érthetően meddő marad a tanár verejtékes erőlködése, amikor pl. a Descartes-Snellius-féle fénytörési törvényt akarja a tanulókkal kitaláltatni.

E téren sokan azért esnek túlzásba, mert nem ismerik a *didaktikai* és a *heurisztikus módszer*, vagyis az *oktatás* és a *kutatás* módszerének lényeges különbségét. Más módszerrel kell az új igazságokat kutatnunk és másként a már ismert igazságokat közölnünk. Nem taníthatjuk pl. a történelmet levéltári vagy valamely nyelvet nyelvészeti kutatások végez-

tetésével, amint hiába próbálnók utánoztatni a fürdőben heurékázó Archimedezt vagy a fejére esett almán elmélkedő Newtont. Ellenben kitűnően megtaníthatjuk Archimedes törvényét a hidrosztatikai mérleggel, aminek bizonyára hírét se hallotta a kiváló görög bölcs, a gravitáció törvényét pedig szépen meg lehet értetnünk Cavendish vagy Eötvös ingájával, amit viszont Newton távolról sem ismert.

De túlzott önérzetre is nevel és az igazi kutatásról teljesen ferde képet terjeszt az, ha a gyermekkel elhitetjük, hogy az ő inkább játékszerű kutatgatása mindjárt tudományos értékű bűvárkodás. Ha egy 8—10 éves elemistát megbízunk a város vagy városrész történetének „*kutatásával*” és az ifjú történettudós a nagynéniktől és házmester bácsiktól néhány kétes adatot összeszedve azokból a szülők, esetleg az egész rokonság segítségével „tudományos” értekezést állít össze az osztály számára, könnyen azt képzei, hogy ilyesféle módszerrel jött létre pl. a Hóman-Szekfü-féle történelem is. Játéknak, tanulságos szórakozásnak mindez nagyon jó és értékes lehet, de ne nevezzük *tudományos kutatásnak* és annak eredményét ne állítsuk be kétségtelen tudományos igazságként.

Szellemi öntevékenység általában csak a *spekulatív tananyagnál* alkalmazható. Tényeket kiokoskodni vajmi nehéz. Láttam pl. cselekedtető történettánitást, ahol a tanár nagy erőlködéssel parkodott kiokoskodtatni még azt is, hogy ki volt Mohamed utóda. Az ilyesmit természetesen csak azzal a módszerrel „találhat ki” a tanuló, hogy vagy lopva kikeresi a tankönyvből, vagy pedig otthon már előre elkészül. Ezt pedig aligha nevezhetjük különleges értékű módszernek.

De további veszéllyel is jár, ha a gyermeket arra neveljük, hogy mindent inkább higgyen a maga jól-rosszul végzett kutatásainak, mint a megbízható szakemberek közlésének. Ezzel ugyanis aláássuk a legfőbb nevelő eszköznek, a *tekintélynek* alapjait. Ugyanígy a tekintélyt és a fegyelmet rombolja az is, ha a tanulók a tanár egy mondatát se tudják végighallgatni belefecsegés nélkül. Korunk pedig elsősorban olyan egyéneket kíván, akik tudnak *tekintélyt tisztelni és fegyelmezetten viselkedni*.

A munkaiskola fanatikusai a tantermeikben uralkodó állandó zajt, izgést-mozgást a *lázasan munkát* jeleként szokták ugyan magyarázni, pedig ez sokszor éppen a komoly szellemi munka akadályja és a fegyelmetlenség jele. Főleg népesebb osztályokban képtelenség így eredményt elérni. Erre ugyan azt szokták felelni, hogy népes osztályokban semmiféle módszerrel se lehet eredményesen tanítani. Pedig hányan vagyunk, akik 60—80-ad magunkkal is tanultunk egy osztályban és talán nem egészen eredménytelenül. Természetesen nem a fecsegtető módszerrel, mert minden esetre másként kell tanítani a kisebb és másként a nagyobb létszámú osztályban.

Sokan túlzott eredményt várnak a *munkacsoportok* alkotásától. Ilyen csoportos foglalkoztatás indokolt lehet főleg olyan munkánál, amit nem végezhet mindenki külön (pl. eszközök híján vagy a munka nagysága miatt). Ilyen csoportmunkánál legfőbb érték a *munka megszervezése*, tehát ezt is lehetőleg a tanulók végezzék el egymás között. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy a sok csoportos munka könnyen leszoktathat éppen az öntevékenységről, az *önálló cselekvésről*. A

gyengébbek könnyen ráhagyják magukat az erősebbekre és elszoknak attól, hogy valamit önállóan, támogatás nélkül végezzenek. Ezért végzetes hiba volna a csoportmunkákat túlzásba vinni vagy pláne az egész oktatást erre alapítani. Egyes tevékenység pedig lényegénél fogva kizárja a közös munkát. Pl. a kollektív drámaírás, amit egyik rendkívüli lelkesséssel működő iskolában láttam, valójában meghamisítja a drámaírás lényegét.

Kétségtelenül helyes és fontos elv a *gyermek természetes hajlamainak* figyelembe vétele is. Ámde ez csak egyik szempontja az oktatásnak és súlyos egyoldalúságba esnénk, ha mindent óvatosan kerülnénk, ami a gyermek hajlamaival nem egyezik. Egyrészt ugyanis a gyermeknek nemcsak azt kell tanulnia, ami érdekli és akkor, amikor érdekli, illetve nemcsak arra van és lehet szüksége, ami iránt érdeklődik. Ugyan hány gyermek találja érdekesnek pl. az egyszeregyet és mégsem kerülhetjük el ennek beszajkóztatását mindjárt a számtantanítás kezdetén. Másrészt az élet se mindig törődik hajlamainkkal és sokszor azok megtagadását, legyőzését követeli. Amelyik iskola tehát erre nem nevel, az nem állíthatja, hogy az *életre* nevel.

Tehát a munkaiskolával kapcsolatban hangoztatott elvek csak okkal-móddal, mérsékelten alkalmazhatók és hiba volna azokat túlzásba vinni, mesterkéltén, öncélként alkalmazva egészen újszerű tanítást erőszakolni. Másrészt épúgy megfelelőek módjával és a maguk helyén alkalmazva az u. n. régi iskola hagyományos tanalakjai is és nem szabad azokat túlhaladott, idejemult ódsiságokként teljesen elvethünk.

Még a sokat ócsárolt *előadó tanalak* is bizonyos helyen a legmegfelelőbb lehet. Amikor a történelemtanár annyira kárhoztatott közlő előadása után a tanulók könnyelábadt szemekkel, lelkük mélyéig meghatva és napokra lenyűgöző élményekkel eltelve hagyják el az iskolát, az ilyen történettanításnak bizonyára nem csekélyebb az értéke, mint ha a történelemórán jól-rosszul sikerült rajzolgatással és dramatizálással darabokra törjük az egységes történeti szemléletet. Ne felejtsük el, hogy a gyermeknek fantáziája is van, a fantázia pedig oly magasságokba tör, ahová a kéz munkája, a tapasztalás már nem követhetik.

Az *előadásból* és *könyvből* való tanulás legalább is annyira az ember természetéből fakadó ősi módszer, mint a munka útján való tanulás és az iskolán kívül most és mindenkor ez uton szerzi ismeretei javát a kultúremler. Erre nevelnie kell az iskolának is. A munkaiskola fanatikusai se szokták értéktelennek tartani az egyetemi tanulmányokat, ahol pedig nagyrészt még középkori módszerű prelegálás folyik.

Igaz, hogy ilyen úton csak ismereteket közlünk, csak „tömjük a fejet“, ánde a *materiális képzés* is szükséges, mert nélküle a *formális képzés* se valósítható meg. Ha a régi iskolának hibája volt, hogy túlságosan kedvezett a materiális képzésnek, a munkaiskola egyes irányai viszont méltán vádolhatók az egyoldalú formális képzéssel. Amint értéktelen a meddő tudáshalmaz, épúgy értéktelen az észnek folytonos köszö-rülése megfelelő anyag nélkül, amin használatba vehetnénk az élesre fent szerszámot. *Különösen helytelen pedig a sokattudásnak és az életrevalóságnak ellentétként való szembeállítás.*

A középkor óta a tanítás anyagi és formai részének jelentősége kétségtelenül eltolódott az utóbbi javára. Míg régebben könyvek szűkében a művelt ember kénytelen volt egész könyvtárra menő adathalmazt fejben tartani, a könyvnyomtatás elterjedése óta ez mindinkább nélkülözhetővé vált. A mai kultúrember feje könyvtár helyett inkább telefonközponthoz hasonlítható, amely gyorsan és biztosan tud kapcsolni az adatok lelőhelyéhez. Vagyis ma aránylag kevesebb adatot kell állandóan pontosan fejben tartanunk és többet elég csak nagyjából, hozzávetőlegesen tudnunk úgy, hogy szükség esetén hamarosan megtalálhassuk. Másként lehetetlenség is volna a folytonosan és óriás arányokban gyarapodó ismeretanyaggal megbirkóznunk. Hiszen a tudományos munkákat legtöbbször még szerzőik se tudják kívülről. Bizonyos ismeretanyagnak részben pontos, részben nagyvonalú tudása azonban mindenkor szükséges és pedig annál inkább, minél alapvetőbb tudásanyagról, tehát minél alsóbb-fokú iskola tananyagáról van szó.

Ezért az alsó- és középfokú iskolák minden osztályában elengedhetetlen követelmény a pontosan előírt művelődési anyag közlése. Enélkül mérhetetlen zavarok állnának be a közoktatásügyben, mert nem tudhatnók, hogy valamely osztály elvégzése után a tanulóktól milyen ismeretanyagra számíthatunk. Így a tanulók ismerete az iskola elvégzése után rendszertelen, hiányos maradna, amelletts nehéz volna ellenőrizni a tanító munkáját, illetve a tanítás eredményét, ami egyes tanerőket könnyelműsége, vagy szemfényvesztő produkciókra csábítana. Ezért az iskola nem engedhet a *kötött tantervből* és nem szolgáltathatja ki a tanítás anyagát a tanító és a tanulók önkényének, bármily előnyei lennének is egyes kivételes esetekben a *szabad tantervnek*, amit a munkaiskola bizonyos irányzata kíván.

Mindezek után arra a következtetésre jutunk, hogy az u. n. régi iskola és a munkaiskola eljárásai megfelelő helyen és mértékben egyaránt alkalmazhatók sőt alkalmazandók is. Most még az a kérdés van hátra, hogy mi a kellő mértéke és helye ezek alkalmazásának, melyik módszer *mikor és milyen mértékben* kell alkalmaznunk?

E kérdésre legáltalánosabban a következőket felelhetjük: *Mindent éppen úgy kell tanítanunk, hogy azt a legrövidebb idő alatt, legkevesebb fáradtsággal és legjobban megtanulják a tanulók.* Más szóval, mellőzzünk minden olyan eljárást, aminek eredménye nem áll arányban a rá fordított idővel vagy fáradtsággal, aminek célját más módon könnyebben, rövidebben époly jól vagy még jobban el lehet érni. Ezt kívánja a ma már minden téren, így a pedagógiában is szükséges racionalizálás elve.

E három tényezőnek, a gyorsaságnak, könnyűségnek és a minőségnek maximuma azonban sokszor nem egyeztethetők össze egymással. A leggyorsabb tanulási módszer ugyanis rendszerint túlságosan fárasztó vagy kevésbé jó eredményt ad, viszont a könnyű, játékos tanulás túlságosan elnyújthatja a tanulás idejét é. i. t. Követelményünk tehát e három szempont, az idő, a fáradtság és a minőség szempontjából nem a *maximumra*, hanem az *optimumra*, vagyis az együttesen legkedvezőbb eredményre vonatkozik. *Aránylag legrövidebb idő alatt, aránylag legkönnyebb munkával, aránylag legjobb eredményre kell törekednünk.*

Már most melyik az az *optimális módszer*, amellyel ennek a követelménynek eleget teszünk? *Egyetlen* ilyen eljárást nem jelölhetünk meg, ezért sokszor nagy hibába esnek az *egy módszer* imádói, akik egyetlen *methodus omnes omnia docendi*-re esküsznek és pl. a manuális munkát egyaránt alkalmazzák a fizika vagy a történelem tanításánál. Az alkalmazandó optimális tanítói eljárás ugyanis függ a *tanítás anyagától*, a *tanító egyéniségétől*, a *tanulóktól*, az *osztály létszámától*, a *rendelkezésre álló időtől* stb. Így megkülönböztethetünk *narratív*, *demonstratív*, *spekulatív*, *aktív* tantárgyat, illetve tananyagot, tanítói egyéniséget, tanuló- és osztály-típusokat stb., a szerint, hogy az előadás, a szemléltetés, az okoskodás vagy a cselekedtetés vezet optimális eredményre. A választott eljárás helyességét pedig az *eredmény* dönti el, mert a módszer nem cél, hanem mindig csak eszköz a kívánt eredmény eléréséhez.

Az ilyen elvek szerint működő iskola talán nem lesz tipikusan munkaiskola, de bizonyára *jó iskola* lesz. És végeredményben nem *munkaiskolára* vagy *régi iskolára*, hanem egyedül *jó iskolára* van szükségünk.

Korunk hajlandó a *munkát*, a *cselekvést* túlbecsülni, legfőbb, szinte egyedüli értéknek tekinti. A folytonos sürgés-forgás, a πολυπραγμοσύνη azonban könnyen a lélek mélyebb életének elsekélyesedésére vezet. Éppen ezért a *cselekedtető nevelés* mellett szükséges az *elméltetető, kontemplatív pedagógia* is, mert sok nagy érték van, amit cselekvéssel sohasem érhetünk el.

Somogyi József

Foerster pedagógiai rendszerének alakulása

(Első közlemény).

A SZEMÉLYISÉG ELEMZÉSE.

F. W. Foerster legújabbán Svájcban megjelent művei alkalmat adnak arra, hogy élete művét áttekintsük és szellemi arcképét, legalább néhány vonásban megrajzolhassuk. Különösen a *Régi és új nevelés* (Alte und neue Erziehung, 1936) című összefoglaló munkája ösztönözheti a neveléstudomány kutatóját a fentebb érintett áttekintésre: nemcsak azért, mert ez a munka újra összefoglalja Foerster régebbi, alapvető gondolatait és ez az összefoglalás gondolatrendszerének gyűjtőpontjait még mélyebbről eredő tüzzel hevítve adja elénk, hanem azért is, mert ebben a könyvében eddigelé nem tárgyalt, távolabbi kérdésekre is kiterjeszkedik. Hozzájárul ezekhez az indítékokhoz még egy sajátos személyi körülmény is. Ez az, hogy a nagy morálpedagógus jelenleg a számkivetés keserű kenyerét eszi.

Ez a helyzet sokban hozzájárulhatott Foerster stílusművészetének ahhoz a végső elmélyüléséhez, drámai erejének azon fokozódásához, amely legújabb műveit oly tápláló olvasmánnyá teszi, hogy csak a dolgok legerősebb lényegszemléletéhez szokott olvasó tudja őket a szuggesztív elragadtatás veszélye nélkül olvasni. A prófétai